
Reprise d'initiative et éducation interculturelle chez les Amérindiens de l'Amazonie brésilienne (Etat d'Amazonas)

Assumption of initiative and intercultural education with the Amerindians in Brazilian Amazonia (State of Amazonas)

Olivier Meunier



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/4643>

DOI : 10.4000/ree.4643

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Olivier Meunier, « Reprise d'initiative et éducation interculturelle chez les Amérindiens de l'Amazonie brésilienne (Etat d'Amazonas) », *Recherches en éducation* [En ligne], 9 | 2010, mis en ligne le 01 novembre 2010, consulté le 12 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/4643> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.4643>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Reprise d'initiative et éducation interculturelle chez les Amérindiens de l'Amazonie brésilienne (Etat d'Amazonas)

Olivier Meunier¹

Résumé

La transmission traditionnelle des savoirs dans les sociétés relevant de l'oralité et le modèle occidental de la forme scolaire peuvent apparaître a priori dichotomiques, ce qui a souvent contribué à leur développement juxtaposé et le plus souvent à un processus de domination du second sur les premières. Au Brésil, suite au processus républicain visant à assimiler les populations amérindiennes à la Nation durant les années 1970-1980, ces dernières se sont organisées pour sauvegarder leur territoire et leur identité culturelle, ce qui a donné lieu, à partir des années 1990, à la généralisation d'une éducation scolaire interculturelle dans les territoires indigènes, ouvrant la forme scolaire aux savoirs socioculturels des peuples premiers. En intégrant des savoirs « traditionnels » dans l'enseignement, la forme scolaire a permis à ces enfants éloignés d'une culture scolaire « occidentalisée », de relier les savoirs « communautaires » aux savoirs scolaires. Ce système présente une capacité à considérer la pluralité des différences culturelles. Celle-ci n'est alors pas vécue comme une trace régressive d'inconscient collectif. C'est au contraire la reconnaissance des cultures traditionnelles qui conditionne le désir de connaissances nouvelles et son appropriation, ce qui pourrait être aussi une réponse pour d'autres pays, notamment chez les élèves socialement et culturellement éloignés de la forme scolaire instituée.

Le système éducatif brésilien, héritier de la forme scolaire d'origine occidentale, commence à être remis en question par les populations amérindiennes dans les années 1980. La politique assimilationniste du gouvernement brésilien s'est inscrite dans la continuité de celle du régime lusitanien colonial. Celui-ci s'est employé à écarter toute perspective d'autonomisation ou de citoyenneté indigène par le biais d'une éducation scolaire, le plus souvent sans références aux langues et aux cultures amérindiennes et régentée principalement par des missionnaires en territoire indigène. À partir des années 1970, les Amérindiens s'organisent collectivement afin de préserver leur souveraineté sur leurs terres ancestrales et d'y améliorer leurs conditions de vie. Dans les années 1980-1990, ils commencent à mettre en place une éducation scolaire différenciée² et interculturelle dans les écoles de l'enseignement fondamental. Leurs revendications, notamment territoriales et scolaires, vont être prises en considération lors du remaniement de la Constitution brésilienne en 1988 et dans la réglementation du système éducatif qui en découle dans les années 1990 et 2000.

Dans ce texte, après avoir rappelé cette dynamique historique, nous allons examiner comment cet enseignement différencié a été organisé dans l'Alto Rio Negro (région du nord-ouest de l'État d'Amazonas), puis nous développerons une réflexion critique sur ces pratiques interculturelles dans la formation des enseignants et à l'école tout en précisant leurs portées et leurs limites.

Notre démarche épistémologique s'inscrit dans la continuité de l'anthropologie interculturelle en éducation (Dasen & Perregaux, 2000 ; Akkari & Dasen, 2004 ; Vermès & Labat, 1994 ; Lorcerie, 2005 ; Wieviorka 1998 ; Clanet, 1990 ; Camilleri, 1985) avec une orientation relevant de la sociologie interactionniste (Meunier, 2008a, 2008b, 2009). Celle-ci implique une méthodologie qualitative principalement basée sur l'observation ethnographique, parfois participante, et d'entretiens semi-directifs permettant d'amener les différents acteurs à porter un regard critique

¹ Sociologue (PU), Université d'Artois (laboratoire RECIFES) ; Université de l'Etat d'Amazonas (CESTU).

² Dans le contexte brésilien, l'éducation différenciée est synonyme d'éducation bilingue interculturelle.

et réflexif sur leurs pratiques. Nous prenons également en considération les contextes situés et les dynamiques historiques dans lesquels s'élaborent différentes approches interculturelles en éducation en nous intéressant plus particulièrement aux dialectiques entre savoirs socioculturels et académiques. Au-delà d'un intérêt pour les pédagogies interculturelles, nous portons notre attention sur la diversité des accès aux savoirs, sur les conceptions et les processus d'apprentissage et de transmission culturelle.

Cet article porte plus précisément sur les déclinaisons locales d'un modèle d'éducation bilingue interculturelle (EBI ou EIB) qui a été progressivement développé depuis la fin des années 1980 dans les sociétés indigènes de l'Amazonie. Ces dernières étant considérées dans leurs contextes d'interaction avec les cultures nationale et mondiale, « ce modèle préconise de construire une éducation enracinée dans la culture de référence des apprenants mais ouverte à l'incorporation d'éléments et contenus provenant d'autres horizons culturels. Dans ce sens, l'EIB définit la culture [...] comme une entité dynamique, en mouvement, et dont le sens est intimement lié aux interactions entre les individus » (Gajardo & al., 2008, p.295).

1. De la forme scolaire occidentale à l'école indigène

Quand les Européens arrivent au début du XVI^e siècle dans le territoire actuellement occupé par le Brésil, il existe alors près de 10 millions d'Indigènes et plus de 1 200 langues différentes. Ces populations ont développé leurs propres formes de production et de

transmission des savoirs par le biais de la tradition orale et de constructions iconographiques favorisant leur mémorisation (Severi, 2007). Les colonisateurs vont tout d'abord ignorer les formes traditionnelles d'éducation indigène puis, dans la seconde moitié du XVI^e siècle, les missionnaires jésuites vont tenter de détruire l'organisation sociale et les bases culturelles, politiques et économiques de ces peuples par le biais de l'école pour mieux imposer la religion catholique et utiliser la main-d'œuvre indigène à des fins économiques (Oliveira, 1983). Afin d'instaurer un rapport de domination en leur faveur, les missionnaires contestent aux Indigènes la faculté de détenir une vision du monde autre que la leur et vont persécuter les porteurs traditionnels du savoir indigène (chamans ou *pajés*) (Barreto, 2007). Le processus de « lusophonisation » sera plus largement imposé par l'État colonial portugais puis par l'État brésilien. Ainsi, en moins de cinq siècles, près de 1 000 langues indigènes avec les nombreuses connaissances qu'elles véhiculent vont disparaître, notamment grâce au truchement de la forme scolaire monolingue et monoculturelle alliée à un système de travail colonial extrêmement prédateur (Ribeiro, 1970).

La forme scolaire est apparue au XVI^e-XVII^e siècle (Vincent, 2004) dans les sociétés européennes. Elle est caractérisée par une relation sociale de nature pédagogique entre un maître et ses élèves, sans rapport direct avec d'autres relations sociales. Ce basculement vers un règlement et une discipline de l'art rhétorique, vise à casser la spontanéité et la résistance des modes de formation traditionnels (Chartier & al., 1976). Les hommes ne font plus corps avec leurs savoirs dans des situations et des contextes socioculturels singuliers, tandis que leur institutionnalisation dans leur rapport à l'écriture les fixe en leur donnant un sens impersonnel.

Au Brésil, les Portugais puis leurs descendants vont considérer la forme scolaire occidentale comme « universelle » et devant s'imposer dans les sociétés supposées sans la moindre forme de transmission des savoirs. Cet ethnocentrisme favorise l'idée d'assistanat à l'égard des Indigènes par le biais des missionnaires et des organisations officielles d'assistance durant la période républicaine.

Depuis 1914, les missionnaires salésiens – rejoints à partir des années 1950 par différents prédicateurs des Églises protestantes – vont s'installer de manière permanente dans l'Etat d'Amazonas (notamment dans la région du Haut Rio Negro) et initier un processus de scolarisation des enfants indigènes en construisant de gros internats pour le catéchisme et l'éducation, instrumentant ainsi la politique intégrationniste de l'État brésilien (Oliveira, 1988).

Chez les Salésiens, la conception de l'école fondamentale relève de la forme scolaire et plus précisément de la pédagogie de S. J. Bosco, connue sous l'appellation de « système préventif », initiée en Italie dans la ville de Turin au milieu du XIX^e siècle pour éduquer les jeunes détenus. Cette terminologie se retrouve encore dans le règlement scolaire (art. 3) du Diocèse de São Gabriel da Cachoeira, chef-lieu du municipe³. Cette conception de l'éducation visant à produire de « bons chrétiens » et des « citoyens honnêtes » s'est traduite en Amazonie par l'assimilation des peuples amérindiens à la « civilisation européenne et chrétienne » avec l'idée de « sauver » ces populations dans les deux mondes. La congrégation salésienne de S. J. Bosco va se donner les moyens d'œuvrer efficacement à cette double conversion par l'édification d'oratoires sur les berges des fleuves et la construction de petits villages afin d'y rassembler une proportion importante des familles indigènes.

L'éducation qui est dispensée dans les internats salésiens vise à convertir chaque élève indigène par des routines quotidiennes (conférences religieuses) ainsi que par des exercices « spirituels », comme l'élaboration d'un programme de vie soumis à l'appréciation d'un directeur « spirituel », effectué chaque année durant cinq jours spécifiquement consacrés à des oraisons et à une réflexion personnelle (Silva, 1975). Cette mainmise continue sur les élèves a pour objectif de les transformer en sujets « dociles et utiles ». Elle se base sur une division de l'espace dans l'internat (dortoir, salle d'études, réfectoire, église...) où chaque élève se voit allouer une place, et sur le contrôle permanent d'« assistants » auprès desquels toute demande de changement doit être soumise. La réglementation est à la fois impersonnelle et « universelle » puisqu'il s'agit de normaliser chaque moment ou chaque action de manière uniforme au sein de l'espace socioreligieux. L'observance du règlement est valorisée par l'étude de la vie des Saints – qui sont présentés comme des modèles pour s'être soumis à des règles strictes – et s'applique à tous les niveaux hiérarchiques, tandis que la surveillance de chaque élève est renforcée par sa relation avec son maître spirituel qui a pour mission de sonder régulièrement son esprit – en l'obligeant à faire son examen de conscience, à justifier ses actions ou ses sentiments – afin d'en connaître ses secrets les plus intimes. Toute possibilité d'effectuer des expériences éducatives différentes est ainsi écartée (Montero, 2002). D'après les Pères, une fois catéchisé et socialisé, l'élève indigène devient alors un citoyen ordinaire avec les mêmes capacités (Giaccone, 1949, p.70).

Jusqu'à la fin des années 1980 en Amazonie et plus largement au Brésil, l'école peut être considérée comme un instrument d'acculturation au monde « occidental » et d'occultation de la différence culturelle (Cardoso de Oliveira, 1988). La remise en cause des processus d'apprentissage et des conceptions pédagogiques des missionnaires commence à se généraliser à partir des années 1980. Selon les responsables des organisations des professeurs indigènes de l'Amazonas (COPIAM), l'objectif des missionnaires a été de détourner les jeunes générations de leur culture et de leur langue afin de les assimiler au monde « chrétien » et « occidental ». Par leur prosélytisme religieux, différentes sectes protestantes provenant des Etats-Unis vont renforcer cette déculturation et favoriser les divisions entre les groupes indigènes durant les années 1950 à 1970.

A partir de la fin des années 1970, cette dynamique de déculturation/acculturation éducative, culturelle et religieuse est renforcée par une politique nationale de démarcation des terres indigènes consistant à déterminer le degré d'intégration des peuples indigènes dans la nation brésilienne, à partir des catégories : « isolés », « avec des contacts intermittents », « avec des contacts permanents » et « intégrés ». Une fois « intégrés », les Indigènes perdent alors définitivement leurs droits spécifiques et voient leurs territoires « libérés » pour leur exploitation économique en faveur d'entreprises minières et forestières, de grands propriétaires et de petits colons (Albert, 1997). La réaction des peuples indigènes contre cette politique se concrétise alors dans une lutte pour la reconnaissance de leur différence dans la nation brésilienne.

Dans les années 1980, de nombreuses conférences et assemblées indigènes se succèdent dans différentes régions du Brésil. C'est durant cette période que vont s'ouvrir des discussions sur une éducation scolaire indigène spécifique et différenciée, ce qui se traduit par les premières écoles bilingues interculturelles dans les années 1990, certaines bénéficiant ultérieurement de l'aide et

³ Le municipe est une division politico-administrative d'une unité fédérale ou État qui lui-même appartient à la fédération.

des moyens d'Organisations Non Gouvernementales et/ou d'associations. Les relations avec ces dernières – qui relaient leur combat à l'échelle internationale – vont permettre aux Indigènes de conquérir un espace politique au niveau de l'État brésilien et de mettre en cause ses orientations assimilationnistes. En effet, la politique indigène – initiée par le Service de Protection de l'Indien (SPI) en 1910 et prolongée à travers la FUNAI (Fundação Nacional do Índio) – qui vise à intégrer les Indigènes à la communauté nationale, est dénoncée par les organisations indigènes qui réclament la reconnaissance de leur différence dans la nation et la mise en place d'une éducation différenciée pour la consolider.

La Constitution de 1988 va alors considérer les Indigènes, non plus comme des « catégories transitoires en vue d'extinction », mais comme des « citoyens qui disposent d'une autonomie culturelle pour décider librement, consciemment et avec entendement de leur futur, du choix des éléments d'autres cultures qu'ils voudront incorporer à la leur ou rejeter, conformément à leurs propres besoins ». Depuis cette nouvelle Constitution, l'État assume le caractère pluriculturel de la société brésilienne et le fait que les Indigènes puissent disposer d'une éducation spécifique, différenciée, interculturelle et bilingue (MEC, 1988). Dans cette perspective, l'interculturel est considéré comme un projet démocratique (Carneiro da Cunha, 1990).

2. **Elaboration d'un enseignement moyen interculturel dans la région de l'Alto Rio Negro**

L'éducation différenciée ou éducation bilingue interculturelle s'est plus particulièrement développée dans la région du Alto Rio Negro (située dans le municipe de Sao Gabriel da Cachoeira) où plus de 90 % de la population est indigène (35 000 individus) et

se trouve répartie dans 750 communautés principalement situées le long des fleuves. Une grande partie d'entre elles vivent dans cinq territoires indigènes (homologués en 1998) formant une aire continue de 106 000 km², correspondant au moyen et haut Rio Negro et ses affluents. Sao Gabriel est le seul municipe où les Indigènes ont pu faire adopter un décret-loi (n°145 du 11 décembre 2002) officialisant en plus du portugais trois autres langues (nheengatu, tukano et baniwa) et où le préfet et le vice-préfet depuis 2008 sont indigènes, (respectivement tukano et baniwa).

La Fédération des Organisations Indigènes du Rio Negro (FOIRN) demeure toutefois au centre des décisions concernant les Indigènes à Sao Gabriel. Elle est organisée en cinq coordinations régionales qui représentent plus de 40 associations indigènes affectées dans l'ensemble des territoires des affluents du Rio Negro. La FOIRN va donc jouer un rôle fondamental dans l'élaboration et la mise en place de l'enseignement différencié.

En 2004, elle organise le premier séminaire relatif à la construction d'un enseignement moyen (2nd cycle du secondaire) spécifique (COPIARN, 2004). Ce séminaire remet en question le rôle des religieux dans les écoles indigènes, présente un bilan de l'enseignement interculturel dans les écoles fondamentales et propose de mettre en œuvre des expériences-pilotes dans l'enseignement moyen. Les représentants des professeurs indigènes demandent à ce que la réglementation scolaire du Diocèse de São Gabriel soit remplacée par un Projet politico-pédagogique (PPP) propre à chaque école de l'enseignement fondamental. Il est convenu que sa mise en place devrait, d'une part, découler d'une discussion entre les professeurs, les parents, les élèves, les représentants indigènes et plus généralement chaque communauté concernée, et d'autre part, respecter les différences culturelles des peuples indigènes, leurs langues et leur patrimoine historique. Chaque école est amenée à travailler de manière critique en utilisant les savoirs traditionnels des communautés indigènes dans une relation dialogique avec les autres cultures dans une perspective interculturelle, en évitant toute hiérarchisation. Afin de soutenir cette reprise d'initiative (Balandier, 1955), les organisations indigènes demandent aux universités brésiliennes d'organiser des formations supérieures interculturelles pour les professeurs indigènes afin qu'ils soient en mesure de constituer localement de nouveaux curricula sous forme de dialectique entre savoirs « traditionnels » et « occidentaux ». Ces formations vont dispenser

des connaissances approfondies sur leur culture et leur langue, mais aussi sur de nouveaux champs d'application plus techniques, scientifiques et professionnels.

En mars 2008, le premier séminaire sur l'enseignement moyen intégré indigène (FOIRN, 2008), tenu dans la « grande case » de la FOIRN, est l'occasion de présenter les expériences des écoles-pilotes indigènes d'enseignement moyen⁴ afin qu'elles soient reconnues par l'État d'Amazonas – avec l'appui du ministère fédéral de l'Éducation (MEC) – et de préciser les attentes des Indigènes en termes de collaboration pour mettre en œuvre l'enseignement moyen intégré. Les conclusions de ce séminaire précisent ce que cet enseignement implique de nouvelles connaissances, des développements techniques associant théorie et pratique, la mise en place d'un centre de référence pour la recherche avec des activités spécifiques. Il est question de valoriser les savoirs techniques, scientifiques, technologiques traditionnels, d'améliorer les connaissances anthropologiques et artistiques de l'enseignement fondamental, de mettre en place les conditions pour que les jeunes puissent retourner aider les communautés avec des fonctions d'enseignant, de chercheur, de technicien, d'artisan, mais aussi d'approfondir avec les plus anciens les connaissances traditionnelles portant par exemple sur les plantes traditionnelles et les remèdes qui en découlent. L'enseignement moyen indigène se veut différencié, mais dans la mesure où cette différence ne constitue pas une inégalité en termes d'accès « aux biens matériels et culturels » et qu'elle puisse non seulement permettre aux élèves de poursuivre dans l'enseignement supérieur, mais aussi de disposer des connaissances et des compétences nécessaires pour gérer leur territoire et mettre en place des alternatives relevant du développement durable dès la fin des études secondaires. Les cours sont réalisés dans les écoles localisées dans les communautés indigènes pendant une durée de quatre ans, dans la perspective de l'éducation scolaire indigène (organisation scolaire, systèmes d'évaluation et d'apprentissage propres, calendrier et matériel didactico-pédagogique différenciés, repas traditionnel).

La plupart des écoles-pilotes de l'enseignement moyen intégré⁵ sont mises en place directement par les populations indigènes et principalement par des enseignants du 1^{er} cycle. La méthodologie utilisée consiste à approfondir leurs connaissances sur leurs peuples auprès des anciens, de la littérature existante et des chercheurs. Les *pajés* en tant que porteurs traditionnels du savoir, sont mobilisés dans ce cadre et certains peuvent être sollicités afin d'intervenir dans les écoles. Les enseignants vont ensuite retravailler les savoirs de la forme scolaire à partir des savoirs traditionnels afin de les adapter aux nécessités et au mode de vie indigènes (Lima Souza, 2008).

Des cours de formation supérieure continue sont organisés depuis 2007 dans les centres et les antennes de l'Université de l'État d'Amazonas (UEA) à l'intention des enseignants indigènes. Ils portent notamment sur l'anthropologie (savoirs traditionnels des différents groupes indigènes), la linguistique (langues maternelles indigènes et portugais comme seconde langue, espagnol ou anglais comme troisième langue), les ethnosciences, le droit (législation interculturelle et citoyenneté), la cartographie sociale, les arts comme moyen d'expression culturelle (danses, chants, instruments de musique, rituels, masques, vannerie, tissage, céramique). Des cours de méthodologie pour effectuer des enquêtes de terrain sont également dispensés pour préparer les enseignants à développer eux-mêmes leurs connaissances sur les communautés dans lesquelles ils seront amenés à enseigner. D'autres enseignements à visée technique sont mis en place afin de répondre plus directement aux besoins des communautés indigènes dans le cadre du développement durable de leurs territoires, sous la forme d'une dialectique entre savoirs traditionnels des divers groupes indigènes et connaissances technico-scientifiques.

Il apparaît que l'organisation d'un enseignement moyen différencié est d'autant plus facilitée quand ce sont directement les familles de plusieurs villages qui s'organisent à cette fin, avec

⁴ En 2008, seulement 30 % des jeunes sont concernés par l'enseignement moyen au Brésil.

⁵ L'enseignement moyen intégré a été formalisé en août 2006 par le ministère de l'Éducation : il offre une « formation intégrale » préparant aux activités professionnelles indigènes dans les communautés en prenant en considération les potentialités et les difficultés locales. Dans l'Alto Rio Negro, différentes options de professionnalisation intégrées à la formation générale sont proposées, principalement la pisciculture, l'apiculture, la planification environnementale, la recherche indigène, la commercialisation, la pharmacopée et les danses traditionnelles.

l'appui de leurs représentants coutumiers et politiques, tout en intégrant à ce processus les anciens, porteurs des savoirs ancestraux et notamment les *pajés*. Nos enquêtes dévoilent cependant des résultats contrastés qui dépendent avant tout du degré de déculturation des populations indigènes. Celui-ci demeure important dans les zones où le prosélytisme religieux a été le plus virulent, notamment quand il a contribué à diviser les communautés selon les obédiences catholique ou protestante ou lorsque les religieux (non-indigènes) sont encore présents et/ou tiennent à conserver leur influence (notamment quand ils ont assujéti les chefs traditionnels) sur les orientations scolaires des écoles indigènes.

Sur les 60 municipes que compte l'État d'Amazonas, seulement 18 avaient accepté en 2008 de mettre en place une éducation scolaire indigène de niveau fondamental, ce qui implique qu'un enseignement moyen intégré n'est pour l'instant réalisable que dans une minorité d'entre eux⁶.

D'autres contraintes contribuent à ralentir le développement de cet enseignement comme l'insuffisance ou l'inexistence de moyens fournis par les préfectures ou l'État pour construire les écoles indigènes, ce qui renforce le sentiment d'abandon des communautés indigènes quand elles ne peuvent compter que sur elles-mêmes pour ériger leurs écoles.

Les échanges d'expériences entre les écoles demeurent limités du fait de l'importance des distances entre les communautés et de leurs difficultés pour acheter le carburant nécessaire à ces voyages. L'absence quasi totale d'Internet⁷ dans les écoles renforce encore plus cet isolement alors qu'il serait un outil particulièrement adapté à la configuration du territoire.

Devant ces difficultés à la fois politiques, géographiques et économiques, la mise en place de réseaux d'écoles indigènes avec des lycées-pilotes intégrés dépend avant tout de la motivation des populations indigènes et de leur capacité à s'organiser collectivement.

3. Portées et limites des pratiques interculturelles à l'école et dans la formation des enseignants

Ce modèle d'Education Bilingue Interculturelle (EBI) de l'Amazonie brésilienne se base sur une dialectique permanente entre d'une part, savoirs traditionnels et langues indigènes et d'autre part, connaissances scientifiques /technologiques et langues nationale (portugais) et

parfois internationales (anglais, espagnol). Il vise à relier ces différentes formes de connaissance, tout en les situant historiquement et culturellement, ou, le cas échéant, à établir leur complémentarité.

Suite à la demande des professeurs indigènes, des formations interculturelles supérieures organisées par les universités se sont développées depuis 2007, venant souvent renforcer les formations existantes mises en place par les associations indigènes ou des ONG. Nous allons en présenter un premier bilan dans une perspective critique. Nous examinerons ensuite comment les enseignants ayant bénéficié de cette formation interculturelle ont mis en pratique une EBI dans leurs écoles et dans quelle mesure ils ont réussi à prendre en considération les singularités des communautés indigènes du Alto Rio Negro.

■ Les formations des enseignants

Les programmes des centres de formation supérieure interculturelle des universités brésiliennes ont pour objectif de revaloriser les cultures et les langues indigènes, d'apporter des outils méthodologiques permettant aux enseignants d'améliorer leurs connaissances sur les savoirs traditionnels, de travailler de manière dialogique sur les savoirs des différentes cultures en faisant

⁶ Malgré la Constitution et les lois fédérales qui en découlent, de nombreux préfets continuent à s'opposer à l'éducation différenciée, certains étant hostiles à toute concession à l'égard des peuples autochtones.

⁷ À l'exception de l'école *Pamáali*, les autres écoles indigènes n'y avaient pas encore accès en 2008, mais un programme fédéral pour installer des paraboles et mettre à disposition des ordinateurs dans les écoles est en cours de réalisation.

intervenir les membres de leur communauté ou en se rendant régulièrement avec les élèves à l'extérieur de la classe pour observer la nature ou différentes activités productives. Nos observations dans plusieurs centres de formation pendant trois ans témoignent d'une amélioration de la qualité des enseignements (notamment par l'emploi d'anthropologues spécialisés sur les différents groupes amérindiens) et de la mise en place d'une pédagogie de plus en plus participative où les « élèves » jouent un rôle actif dans la construction des savoirs et leur explicitation.

L'un des principaux obstacles posé par l'EBI dans les formations (notamment dans les premières années) repose sur les préjugés des élèves considérant la « culture » et les savoirs « occidentaux » supérieurs aux leurs. En effet, jusqu'aux années 1990, devant le prestige du savoir scolaire « occidental », les parents indigènes, souvent démotivés, laissent à l'enseignant, le plus souvent non indigène, le soin d'éduquer leurs enfants. Quand parfois ces derniers poursuivent leur cursus du secondaire dans les bourgs métis, ils intériorisent d'autant plus des préjugés allant dans le sens d'une dévalorisation des cultures indigènes. Une fois enseignants, ils ont tendance à reproduire ces schèmes de pensée et à déconsidérer leur propre culture.

C'est la raison pour laquelle les formations s'attachent à déconstruire les préjugés qu'ils ont intériorisés, à revaloriser les connaissances traditionnelles puis à les objectiver afin de les transformer en contenus scolaires. Elles cherchent à leur donner les moyens d'analyser ces savoirs traditionnels – en effectuant des enquêtes de terrain dans les communautés où ils sont originaires ou dans lesquelles ils sont enseignants – ainsi que leur propre expérience scolaire.

Le discours pédagogique repose alors sur une vision critique de l'histoire indigène en dévoilant les effets pervers de la colonisation et de l'hégémonie d'un système scolaire occultant les savoirs et les cosmogonies indigènes. En se confrontant par l'enquête aux sociétés indigènes, les enseignants sont amenés à redécouvrir/découvrir leur culture tout en analysant les relations entre les systèmes de valeurs indigènes et de la société nationale. Ce n'est qu'ensuite qu'ils peuvent construire un discours pédagogique favorable à la conversion des savoirs indigènes en contenus scolaires. Ainsi, en analysant les savoirs et savoir-faire traditionnels, les principes scientifiques universels qu'ils sous-tendent peuvent être explicités (Meunier, 2008c).

Précisons toutefois qu'une partie des leaders indigènes qui se sont battus pour l'avènement d'une EBI sont issus des écoles chrétiennes à partir desquelles ils ont été en mesure de continuer leur cursus scolaire (lycées, universités). Les techniques de gouvernement de soi instaurées par l'école sont productrices de pouvoir, mais également d'identité (Foucault, 1966). Ainsi, si cette domination culturelle et religieuse de la forme scolaire a fortement déstructuré l'organisation sociale et les modes traditionnels d'apprentissage, elle a parfois favorisé des dialectiques entre systèmes de pensée indigène et « occidental » chez des Amérindiens.

Dans les territoires indigènes de l'État d'Amazonas, l'école n'est plus un espace clos, séparé des réalités locales, sociales et productives, mais un lieu d'interaction, d'articulation, d'échange et de redéfinition des connaissances où le dialogue interculturel favorise de nouvelles possibilités en termes de développement socio-économique pour l'ensemble de la population indigène. Cette EBI étant généralisée dans les territoires indigènes repose sur leur préservation dans le cadre du développement durable. Elle présente donc une orientation politique et écologique qui devient prépondérante dans l'enseignement moyen intégré et qui est déjà présente dans le second cycle de l'enseignement fondamental.

Il ne s'agit pas de basculer vers une transformation systématique des techniques traditionnelles par l'utilisation de technologies dont les rendements économiques seraient plus efficaces à court terme, mais de prendre conscience des dégradations environnementales qui pourraient en résulter, ce qui implique un ajustement technologique compatible avec l'utilisation d'un environnement naturel à préserver. Quand le rendement économique des techniques traditionnelles apparaît insuffisant, des apports technologiques et scientifiques peuvent être utilisés afin de les améliorer, mais dans le cadre du développement durable des territoires.

La plupart des Programmes Politiques et Pédagogiques (PPP) des écoles indigènes, notamment dans le secondaire, incluent le développement économique des communautés et de leur environnement dans le respect du développement durable. Le territoire indigène étant vital pour les communautés qui en disposent, leur autonomie alimentaire est souvent liée à la diversification de leur alimentation (pisciculture, aviculture...) et à une gestion environnementale s'appuyant sur les connaissances traditionnelles et des apports scientifiques et technologiques que les enseignants, notamment de l'enseignement moyen, devraient maîtriser.

Cependant, les formations des enseignants semblent encore limitées dans ces domaines et les projets mis en œuvre par les écoles ne sont pas toujours probants du fait d'une méconnaissance de la biodiversité de l'environnement naturel (difficultés pour prévenir l'action des prédateurs ou des parasites quand les modes de production traditionnels sont modifiés). Par ailleurs, la dimension interculturelle des disciplines scientifiques ne semble pas toujours facile à appréhender chez certains universitaires/ingénieurs de sciences exactes, tandis que leurs collègues de sciences humaines, souvent plus sensibles à cette dimension, n'ont pas suffisamment de connaissances en technologie/agronomie/biologie pour les enseigner. La pluridisciplinarité semblerait être une solution, mais le travail en commun entre formateurs de sciences humaines et de sciences exactes relève aussi de l'interculturalité, à commencer par la remise en question des préjugés, non seulement entre les disciplines, mais aussi sur leurs objets. En effet, ce n'est pas parce que l'usage des mathématiques, de la physique ou de la chimie dans les sociétés indigènes est méconnu qu'elles n'existent pas. Dans leur contexte culturel, la mesure, la géométrie, le langage spatial et les opérations arithmétiques ont un sens pratique, dont les résultats, en termes de réalisation pratique, sont pleinement satisfaisants. La prise en considération des ethnosciences peut jouer un rôle important dans la revalorisation des savoirs traditionnels (Akkari & Dasen, 2004). Elles peuvent constituer une base à partir de laquelle il est possible de s'appuyer pour construire des connaissances scientifiques plus élaborées. Cela permet de faire le lien entre les sciences utilisées dans les pratiques quotidiennes et celles de l'école, mais aussi de rompre avec une conception ethnocentrée et de reconnaître la diversité culturelle des contributions à l'élaboration des sciences. Après avoir intériorisé cette réflexion interculturelle, les formateurs en sciences exactes peuvent s'avérer de précieux partenaires pour améliorer les aspects scientifiques et technologiques des formations, d'autant plus quand ils se rendent dans les communautés pour mieux saisir les réalités socio-environnementales. Des projets de développement local ont pu ainsi être mis en œuvre dans certaines écoles indigènes de l'enseignement moyen avec succès.

Les formations supérieures interculturelles à l'attention des enseignants indigènes répondent à leur demande, mais tout autant semble-t-il que celles portant sur les contenus disciplinaires, notamment dans le secondaire. Une dialectique entre ces deux types de formation n'étant pas encore mise en place, des difficultés sur le plan pédagogique peuvent en découler.

Les enseignants qui ont déjà suivi une formation conventionnelle maîtrisent déjà les savoirs disciplinaires conventionnels (notamment au secondaire), mais présentent des difficultés pour introduire des connaissances traditionnelles qui relèvent davantage de l'interdisciplinarité et ne maîtrisent pas toujours la langue maternelle des élèves indigènes. Ils sont généralement demandeurs de formation en EBI.

Ceux qui commencent à enseigner et qui ont bénéficié d'une EBI durant leur scolarité ont plus de facilité à concevoir un enseignement interdisciplinaire effectué en partie à l'extérieur de la salle de classe à partir de problématiques contextualisées et pensées avec l'ensemble de la communauté concernée. Cependant leur savoir-faire dans certaines disciplines, notamment scientifiques, peut être limité. C'est la raison pour laquelle ces enseignants sollicitent des formations conventionnelles/disciplinaires, quitte ensuite à retravailler les contenus pour les adapter aux contextes socioculturels indigènes.

Par ailleurs, les formations interculturelles sont destinées uniquement aux enseignants indigènes travaillant dans les territoires indigènes, ce qui tend à différencier la pédagogie et les curricula entre ces écoles et celles situées dans les bourgs métis où les élèves indigènes sont également présents avec des résultats scolaires souvent faibles par rapport aux autres élèves. Les enseignants non indigènes ou indigènes de ces écoles ne disposent jusqu'à présent que de formations conventionnelles et sont généralement demandeurs de formations en EBI, le plus souvent parce qu'ils se sentent trop distants culturellement des élèves indigènes pour être en mesure de les aider à réussir scolairement. La généralisation d'une EBI dans l'ensemble des écoles de l'Etat d'Amazonas ne semble pas d'actualité. Pourtant, le mode de vie des *caboclos* (métis) n'est pas si éloigné de celui des Indigènes, des traits culturels ayant été empruntés de part et d'autre.

■ **Les écoles indigènes du Alto Rio Negro**

Dans la plupart des réseaux d'écoles indigènes, le processus de construction d'une EBI est concomitant à la lutte des populations indigènes pour l'affirmation et la reconnaissance de leur culture et des savoirs traditionnels : nous allons examiner les expériences pilotes de l'AEITYM (sans soutien) et de l'OIBI (épaulée par une ONG). Nous présenterons également celles qui commencent à se mettre en place dans les localités indigènes où les religieux ont implanté l'enseignement fondamental, ces derniers étant progressivement évincés de la direction et de l'organisation des écoles dans le cadre d'une réappropriation de l'éducation scolaire par les Indigènes.

• *Le réseau de l'Association de l'école indigène tukano Ye'pá Mahsã (AEITYM)*

Dans les écoles *Ye'pá Mahsã* l'enseignement est bilingue (tukano et portugais) et interculturel (valorisation de la culture et des savoirs indigènes dans un rapport dialogique avec ceux du monde « occidental »), mais le second cycle du secondaire n'est pas encore articulé à des projets de développement local visant à répondre aux nécessités des huit communautés indigènes concernées. Par ailleurs, les enseignants sont peu nombreux. Ceux qui interviennent dans l'enseignement secondaire le font à la fois dans les niveaux fondamental (2nd cycle) et moyen et doivent également prendre le temps de suivre des formations afin d'être « administrativement » en règle pour enseigner au lycée. Ces dernières ne comportaient pas d'approches différenciées jusqu'à l'avènement en 2007-2008 des modules de formation supérieure interculturelle de l'UEA. En 2008, dans le réseau AEITYM, 84 élèves étaient inscrits dans l'enseignement moyen et 72 dans l'enseignement fondamental. Afin de développer une orientation « intégrée », une collaboration avec l'École agrotechnique (EAT) de São Gabriel a été mise en place pour former les élèves comme techniciens en ethno-développement, mais depuis 2007, ce ne sont que deux ou trois boursiers qui sont concernés annuellement et uniquement des garçons.

L'enseignement dans les écoles fondamentales du réseau demeure ouvert sur le monde communautaire et ses savoirs. Ainsi, un jour par semaine, l'un des représentants de la communauté vient dans la salle de classe raconter une histoire, un mythe ou une légende à partir duquel les élèves vont travailler (rédiger un dessin pour les plus petits, écrire un texte en tukano pour les plus grands). Un autre jour, les élèves sortent de la salle de classe avec le professeur pour étudier une activité sociale ou productive auprès des membres de la communauté ou pour observer la nature. Quand il s'agit de leçons davantage disciplinaires (comme les mathématiques) effectuées dans la salle de classe, la méthode traditionnelle est tout d'abord exposée. Par exemple, la manière de compter ou de mesurer traditionnellement se réfère aux parties du corps (doigts, mains, pieds, bras...) ou à des plantes (semences, parties d'un arbre...) de l'environnement naturel. Ensuite, sa relation ou son équivalence avec la conception « occidentale » est formulée, tout en montrant les avantages de l'une et de l'autre selon les contextes ou les situations. Les principes physiques ou chimiques sont explicités à partir d'observations concrètes de l'environnement immédiat (cuisson des aliments, fermentation des boissons...) ou, quand elles sont difficiles à effectuer (comme pour les pièges à poisson), à partir

de maquettes à échelle réduite comme matériel didactique. Les mathématiques, les sciences et les techniques sont déjà présentes dans les productions matérielles des peuples indigènes et varient de la sélection des variétés de manioc (les femmes continuent à en sélectionner plus de soixante pour les cultiver) jusqu'aux règles de tressage des paniers pour transporter le poisson séché, en passant par la géométrie dans l'espace utilisée pour concevoir la toiture des habitations (celle d'une *maloca* étant particulièrement complexe).

Cependant, nous avons constaté qu'à partir du second cycle de l'enseignement fondamental et encore plus dans l'enseignement moyen (mis en place en 2007), il demeure difficile pour une partie des enseignants indigènes de sortir du cadre de référence de la forme scolaire, la plupart d'entre eux ayant suivi une scolarisation et une formation conventionnelles. L'absence de relation entre l'enseignement moyen et les projets de développement des communautés indigènes lui enlève son orientation « intégrée » et limite sa portée à de simples rajouts « culturels » ou « différenciés », ce qui est renforcé par le découpage disciplinaire.

Toutefois, nous avons remarqué que certains enseignants arrivaient assez bien à mobiliser l'approche interculturelle pour questionner les cosmogonies « occidentales » et « amérindiennes ». Par exemple, dans le cours de philosophie, les représentations du monde chez les penseurs grecs de l'Antiquité et celles des Tukano sont présentées, analysées et comparées par l'enseignant et ses élèves. Le rapport entre histoire et mythe est interrogé, notamment en fonction des contextes d'énonciation (qui écrit ou qui parle ?) et de réception (pour qui et pour quoi ?). Les sources écrites sont questionnées à partir des mythes et réciproquement. Par exemple, l'histoire de la colonisation du territoire indigène et des relations entre colons et Amérindiens est revisitée, l'idée étant de dépasser la contradiction ou la neutralité apparente des textes ou des mythes, et donc de développer une pensée critique sur l'histoire en confrontant et en retravaillant les différentes sources.

Plus généralement, dans les sociétés de l'« oralité », les discours sur le passé, comme les mythes, se transforment régulièrement en fonction des schèmes culturels portant sur la conception du changement historique et sur la relation à autrui (Gow, 2001). Les mythes sont à la fois dynamiques de manière *sui generis* et en altérité à l'égard des transformations historiques, afin de maintenir une certaine cohérence transgénérationnelle dans la société indigène. Les contextes d'énonciation du récit mythique favorisent une flexibilité de la pensée indigène sur son environnement et les changements qui s'y opèrent. Il permet alors d'appréhender la nouveauté ou le changement dans la continuité qui lui sert de matrice tout en se présentant comme une réponse satisfaisante/recevable à l'instant T. Dans cette perspective, même si le mythe n'a pas obligation à se référer à une temporalité linéaire, il ne peut pas être considéré comme un objet de croyance neutre et a-historique. Les différentes versions des mythes que nous avons recensées auprès des *pajés* selon les contextes d'énonciations témoignent en effet de multiples potentialités d'interprétation où la mémoire du passé est retravaillée par le changement, rendant ainsi l'histoire de ces populations dynamique et en perpétuelle reconstruction (Hill, 1988).

- *Le réseau de l'Organisation indigène du bas-Içana (OIBI)*

Dans le cas de l'OIBI, la mobilisation des peuples Baniwa et Coripaco pour une EBI s'est accompagnée par le choix de projets de développement durable (pisciculture, gestion des forêts, aviculture...) intéressant les communautés participantes, ce qui a permis l'élaboration d'un PPP à l'école *Pamáali* – à l'intention des élèves du 2nd cycle de l'enseignement fondamental depuis 2000 et des lycéens depuis 2007 – susceptible de répondre aux besoins des communautés indigènes. La philosophie de l'école repose sur l'idée de former des citoyens indigènes capables de rester dans leur communauté et de s'y sentir bien pour y exercer des responsabilités et mettre en place de nouveaux projets dans le cadre du développement durable en respectant les valeurs traditionnelles dans un esprit de dialogue interculturel (Gallois, 2001).

L'école *Pamáali* s'inscrit donc en rupture par rapport aux écoles missionnaires ou municipales conventionnelles avec des propositions curriculaires, des modalités de fonctionnement et un calendrier qui lui est propre. Les élèves effectuent des recherches dans différents domaines en essayant de relier les connaissances traditionnelles au savoir technico-scientifique

« occidental » : ils ont notamment organisé une maison de la science (« musée vivant ») à partir de laquelle ils effectuent des observations régulières sur les animaux et des expériences sur les végétaux environnants, comme la greffe d'orchidées sur différents arbres. D'autres activités ont été mises en place dans les domaines de l'artisanat (art *baniwa*) et de l'agriculture (plantation de différentes espèces de piments). Des enseignements sont également dispensés pour des adolescents ou des adultes n'ayant pas été scolarisés mais disposant de compétences et de connaissances professionnelles.

Si l'évaluation est basée sur un contrôle continu et régulier des enseignements dispensés (il n'y a pas de note comme dans la plupart des écoles indigènes), elle porte également sur les travaux de recherche annuels où chaque élève, encadré par un enseignant, va effectuer une enquête de terrain sur un thème de son choix avec une approche interculturelle. À cette fin, il dispose d'un peu plus de deux mois chaque année pour effectuer sa recherche, le plus souvent auprès de tous ceux qui ont développé des compétences dans le domaine concerné et principalement dans les neuf communautés participant au réseau de l'école *Pamáali* dans lesquelles est dispensé le premier cycle de l'enseignement fondamental indigène.

Les mémoires qui en résultent sont le plus souvent d'un bon niveau si on les compare aux travaux effectués par des élèves de même âge/niveau de l'enseignement conventionnel. Ils sont généralement écrits dans un premier temps en *baniwa* afin de pouvoir être accessibles à l'ensemble des communautés, celles-ci étant davantage alphabétisées dans leur langue maternelle qu'en portugais. Ces mémoires portent sur des sujets variés en rapport le plus souvent avec le monde indigène, les savoirs traditionnels et les changements qui peuvent être opérés dans le cadre de projets intégrant des apports techniques ou scientifiques du monde extérieur.

Le développement de cet enseignement différencié à *Pamáali* a permis de valoriser et de mobiliser les porteurs traditionnels du savoir et de la mémoire indigène. Ainsi, les questions historiques sont travaillées avec les anciens qui utilisent par exemple des pétroglyphes comme support à la mémorisation. Les élèves vont alors quitter provisoirement les bancs de l'école avec leur enseignant pour entendre les récits mythiques auprès des *pajés* des communautés avoisinantes dans les lieux où des événements passés se sont déroulés et où il apparaît plus opportun d'expliquer par exemple les origines du (des) peuple(s) indigènes de la région.

En effet, quand les schèmes de préhension et de compréhension des histoires se réfèrent aux iconographies gravées sur les pierres, même si la trame demeure identique, la narration du mythe qui en résulte *in situ* est bien plus riche que lorsqu'elle s'effectue dans un autre contexte, y compris quand il s'agit du même narrateur. La mémoire du passé est souvent enfouie sous les eaux des fleuves, mais quand la décrue est avancée, les pétroglyphes apparaissent et les conteurs, notamment les *pajés* qui savent les interpréter, peuvent à nouveau raccrocher le passé au présent et parfois au futur. Les détails abondent et la complexité se dévoile quand il s'agit de recueillir cette tradition à la fois orale et écrite pour rédiger les manuels scolaires à destination des jeunes de l'ensemble des communautés. L'écriture de l'histoire récente des populations indigènes implique également des déplacements dans l'espace avec les anciens et une lecture à la fois approfondie et sensible des lieux et des vestiges qui sont souvent recouverts par la végétation ou fortement dégradés par l'érosion.

- *Autres écoles du Alto Rio Negro*

Le processus d'implantation d'un enseignement moyen indigène intégré concerne également d'autres localités, comme l'école-pilote d'*Utapinopona* (peuple Tuyuca) dont la philosophie est proche de celle de *Pamáali* (fonctionnement en rapport avec les besoins de la communauté), mais aussi celles de Pari Cachoeira (fleuve Tiquié), de Taracúá (fleuve Uaupés) et d'Assunção (fleuve Içana), toutes situées en terres indigènes et jusqu'en 2004 sans enseignement moyen. Pari Cachoeira dispose d'un enseignement fondamental conventionnel complet (de la 1^{ère} à la 8^{ème} année) depuis 1976 (plus de 500 élèves l'avaient achevé en 2003), Taracúá depuis 1979 (228 élèves) et Assunção depuis 2000 (102 élèves).

L'école Kariama (communautés de Tunui et de Boa Vista) développe des recherches de terrain sur les plantes médicinales et les piments (pour la conservation des aliments) et propose des enseignements professionnalisant comme la pisciculture, en partenariat avec l'EAT de São Gabriel. À Tunui, les enseignants, bien que Baniwa, utilisent seulement le *nheengatu*⁸ dans l'enseignement, n'ayant pas eu l'opportunité d'apprendre leur langue maternelle.

L'école Dom Pedro Massa de Pari-Cachoeira a été fondée par les Salésiens en 1944 et reconnue officiellement en 1968. En 2008, tous les enseignants sont indigènes et l'école comporte 8 classes avec 72 élèves (dont 20 en 3^{ème} année de l'enseignement moyen) issus de différentes ethnies. L'enseignement moyen indigène y a été initié en septembre 2004 dans des conditions difficiles car les populations pensaient qu'il ne serait pas probant. En recevant un soutien des représentants du SEDUC (Secrétariat de l'éducation de l'Etat d'Amazonas) qui sont venus sur place, il a été davantage considéré, attirant progressivement les élèves des communautés avoisinantes. Les activités, autant théoriques que pratiques, sont accompagnées de recherches effectuées par les élèves auprès des communautés. Elles portent sur les connaissances traditionnelles (danses, mythes, musiques...) et sur les apports techniques intéressant les communautés (pisciculture, aviculture, préservation du milieu ambiant, agriculture...).

L'école de Taracua a organisé un enseignement moyen indigène à partir de 2005 en valorisant certains aspects culturels, comme les danses *capivawá*. La création de cette école a permis d'arrêter l'exode scolaire des élèves vers laurété ou São Gabriel en orientant les finalités curriculaires en fonction des besoins locaux. Sa mise en place a été difficile car les populations indigènes, fortement déculturées, n'arrivaient pas toujours à assumer leur identité amérindienne : les recherches sur les traditions culturelles ont été considérées dans un premier temps comme un retour en arrière, puis ont été acceptées au bout d'un an. Si l'enseignement demeure aux trois quarts disciplinaire, une semaine par mois est prévue pour effectuer des recherches auprès des communautés (un cours de méthodologie a été ajouté à cet effet).

D'autres établissements de l'enseignement moyen demeurent en grande partie conventionnels, notamment ceux de São Gabriel et de laurété. L'école de laurété dispose de 35 enseignants et accueille des élèves indigènes de différentes ethnies. Son ouverture interculturelle concerne l'introduction de la langue tukano (qui prédomine dans la région) pour l'alphabétisation des plus jeunes, quelques travaux de recherche auprès des communautés (initiés en 2007 en collaboration avec différentes associations locales) et l'utilisation d'une approche pluridisciplinaire de l'enseignement préscolaire à l'enseignement moyen.

L'expérience de l'école *Pamáali* apparaît être la plus aboutie concernant la mise en place d'un enseignement moyen « intégré ». La capacité de concevoir cette école à partir d'une concertation et d'une collaboration entre Baniwa et Coripaco relève d'une reprise d'initiative significative. Celle-ci leur a permis de devenir un exemple pour d'autres communautés, sachant qu'elle demeure dynamique, étant sans cesse retravaillée au regard des résultats et des nouvelles attentes des populations. Elle témoigne de la possibilité de développer une éducation scolaire proche des réalités indigènes, de mettre en place une école en impliquant les communautés, tout en recherchant à améliorer leur mode de vie et la gestion de leur territoire dans une perspective de développement durable.

Conclusion

Le modèle du grand renfermement analysé par Foucault (1966) – visant à mettre en ordre le monde à partir de la raison classique en séparant l'école de la vie ordinaire (Ariès, 1973) – semble être remis en cause par les sociétés indigènes de l'Amazonie. Il s'opère un déplacement

⁸ Le *nheengatu* est un « esperanto » conçu par les Jésuites à partir de différentes langues indigènes (notamment tupi), actuellement utilisé par les populations indigènes du Rio Negro qui ont perdu l'usage de leur propre langue maternelle ou parfois comme langue véhiculaire entre les différents groupes.

de la forme scolaire caractérisée par un espace clos, séparé des réalités locales, sociales et productives, à une école ouverte sur son environnement qui se présente comme un lieu d'interaction, d'articulation, d'échange et de redéfinition des connaissances socioculturelles et technico-scientifiques à partir d'une posture interculturelle (Tassinari, 2001).

La forme scolaire a permis de généraliser un accès au savoir et à la culture, mais en légitimant certaines formes de savoir, elle a contribué à en écarter d'autres qui pourtant faisaient sens socialement et culturellement. Dans la forme scolaire, la science, les savoirs et les connaissances relèvent de démarches théoriques dont les épistémologies ont créé un découpage en champs disciplinaires, parfois irréductibles les uns aux autres et constitués par de nombreux paradigmes. Cependant, l'intelligibilité pure des savoirs et la forme canonique de la recherche semblent insuffisants : leur utilité socioculturelle, c'est-à-dire leur contribution à une praxéologie pour éclairer le champ des possibles selon les contextes et les situations, semble de plus en plus fondamentale.

Dans l'Amazonie brésilienne, la démarche dialectique entre savoirs socioculturels « indigènes » et savoirs technico-scientifiques « occidentaux » permet de dépasser la simple opposition pour les relativiser et les requalifier de manière plus fine en termes de complexité (Morin, 1990). Cette dernière unit le système observant et le système observé en une organisation qui est à la fois l'objet et ce dont procède la connaissance. Le divers remplace ainsi l'universel dans la compréhension du monde. Le sujet devient le modélisateur du réel et du connaissable. La connaissance qu'il construit du réel est celle de sa propre expérience du réel, c'est-à-dire une « vérité intersubjective » de la connaissance (Dasen & Perregaux, 2000). Il peut être alors pertinent de s'écarter du mythe considérant l'éducation comme entreprise rationnelle et/ou globale et de s'intéresser plus particulièrement aux reprises d'initiatives permettant de repenser une éducation scolaire adaptée à chaque société et dont les contenus aient du sens pour les élèves qui en sont issus. Celles-ci seraient également susceptibles de questionner l'hégémonie d'un modèle normatif qui tend à écarter d'autres formes de savoir et d'autres modes de transmission des connaissances.

Bibliographie

AKKARI A. & DASEN P.R. (2004), *Pédagogies et pédagogues du Sud*, Paris, L'Harmattan.

ALBERT B. (1997), « Territorialité, ethnopolitique et développement, à propos du mouvement indien en Amazonie brésilienne », *Cahiers des Amériques latines*, n°23, pp.177-210.

ARIES P. (1973), *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil.

BALANDIER G. (1955), *Sociologie actuelle de l'Afrique noire, dynamique sociale en Afrique centrale*, Paris, PUF.

BARRETO G. (2007), *Na encruzilhada do pecado*. Manaus, Universidade Federal do Amazonas, Série Nova antropologia da Amazônia, EUDA.

CAMILLERI C. (1985), *Anthropologie culturelle et éducation*, UNESCO-Delachaux & Niestlé.

CARDOSO DE OLIVEIRA R. (1988), *A crise do Indigenismo*, Campinas, Editora da Unicamp.

CARNEIRO DA CUNHA M. (1990), « L'État, les Indiens et la nouvelle constitution », *Ethnies*, vol.11, pp.12-15.

CHARTIER R., JULIA D. & COMPERE M.-M. (1976), *L'Éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, SEDES.

CLANET C. (1990), *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences humaines*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

COPIAN R. (2004), *Premier séminaire. Les peuples indigènes du haut et moyen Rio Negro et l'éducation scolaire : construction d'un enseignement moyen spécifique*, São Gabriel da Cachoeira, FOIRN.

DASEN P. R. & PERREGAUX C. (dir.), (2000), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, de Boeck.

FOIRN. (2008), *I Seminário sobre ensino médio integrado indígena 13-15/03/2008*. Dando maior visibilidade as experiências das escolas indígenas e buscando reconhecimento no estado com apoio do MEC, São Gabriel da Cachoeira – Amazonas.

FOUCAULT M. (1966), *Surveiller et punir, naissance de la prison*, Paris, Gallimard.

GAJARDO A., CARRARINI G., MARIN J. & DASEN P. R. (2008). « Enjeux et défis de l'éducation interculturelle en bilingue en Amérique latine », *De la comparaison en éducation. Hommage à Soledad Perez*, S. Hanhart, A. Gorga, M.-A. Broyon & T. Ogay (dir.), Paris, L'Harmattan, pp. 283-314.

GALLOIS D. (2001), « Sociedades indígenas e desenvolvimento : discursos, praticas, para pensar a tolerância », *Povos indígenas e tolerância*, São Paulo, Edusp.

GIACONNE A. (1949), *Os Tukanos e outras tribos do rio Uaupés, afluentes do Rio Negro, Amazonas : notas etnográficas de um missionário salesiano*, São Paulo, Imprensa oficial do Estado – Associação brasileira dos Amerindianistas.

GOW P. (2001), *An Amazonian myth and its history*, Oxford, Oxford University Press

HILL J.D. (1988), *Rethinking history and myth: indigenous South American perspectives on the past*, Urbana, University of Illinois Press.

LIMA SOUZA (de) A.C. (2008), « Discriminations positives, enseignement supérieur et peuples indigènes au Brésil: un survol », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, vol. 7, pp. 81-104.

LORCERIE F., 2005, « Culture, identité, ethnicité. Repenser l'approche interculturelle », *Situations de banlieues. Enseignement, langues, cultures*, M.-M. Bertucci & V. Houdart-Merot (dir.), Lyon, INRP.

MEC, (1988), *Référentiel du programme national pour les écoles indigènes*, Brasília.

MEUNIER O. (2008a), « Towards recognition of the diversity of the forms of knowledge in contrast to the globalisation of educational systems ? », *Changing knowledge and education. Communities, mobilities and new policies in global societies. Comparative Studies Series*, Miguel Pereyra (dir.), Francfort, Peter Lang Verlag, pp.291-306.

MEUNIER O. (2008b), *De la démocratisation de la société à celle des formes de connaissance. Vers une ouverture de la forme scolaire aux savoirs socioculturels ?*, Paris, L'Harmattan, coll. « Espaces interculturels ».

MEUNIER O. (2008c), « École d'aujourd'hui et savoirs traditionnels », *Cahiers internationaux de sociologie*, n°CXXXV, juillet-décembre, p.307-329.

MEUNIER O. (2009), « Approche méthodologique de l'interculturel en éducation », *Penser l'éducation*, n°26, nov.-déc., pp 61-91.

MONTERO P. (2002), « Utopias missionarias na America », *Sexta-Feira*, vol.6, pp.23-33.

MORIN E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Le Seuil.

OLIVEIRA (de) J.P. (1983), « Terras Indígenas no Brasil », *Boletim do Museu Nacional*, vol. 44, pp.1-28.

OLIVEIRA (de) J.P. (1988), *“O Nosso Governo” : Os Ticuna e o Regime Tutelar.*, São Paulo, Marco Zero/CNPq.

RIBEIRO D. (1970), *Os Índios e a Civilização*, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira.

SEVERI C. (2007), *Le Principe de la chimère. Une anthropologie de la mémoire*, Paris, Édition Rue d'Ulm/Musée du Quai Branly.

SILVA A.B.A. (1975), *A civilização indígena do Uaupés : observações antropológicas etnográficas e sociológicas*. Rome, Ateneo Salesiano.

TASSINARI A. M. I. (2001), « Escola indígena : novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação », *Antropologia, historia e educação*, São Paulo, Global.

VERMES G. & LABAT CL. (1994), *Cultures ouvertes, sociétés interculturelles : du contact à l'interaction*, Paris, Saint-Cloud, L'Harmattan, ENS de Fontenay, 428 p.

VINCENT G. (2004), *Recherches sur la socialisation démocratique*, Lyon, PUL.

WIEVIORKA M. (1998), « Le multiculturalisme est-il la réponse ? », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol.105, pp.229-260.